

## フランス語教育法の最近の動向

——視聴覚教育法からコミュニケーション・アプローチへ——

西 崎 愛 子

### 一 本稿の問題

本稿においては、フランスにおいて一九七〇年代までに方法的確立をみたいわゆる視聴覚仏語教育法と、一九七八年以降台頭してきたコミュニケーション・アプローチによる仏語教育法、〈la méthode communicative〉ないし〈l'approche communicative〉との比較をとおして、外国語としてのフランス語教育法の最近の変化を展望してみたい。

視聴覚教育法 (la méthode audio-visuelle) ないし視聴覚全体構造方式 (la méthode structuro-globale audiovisuelle = SGAV) の教材は、一九六〇年頃から、フランスにおいて次々と作成された。これらの教材は、当時としては画期的な新教育教材として、フランスにおける外国人のためのフランス語教育、および世界各国における第二外国語としてのフランス語教育に取り入れられた。たとえばクレディフ (フランス語普及のための教育研究センター) のスタッフによる研究の成果を結集して登場した『フランスの声と映像』一九六一年、六八年 CREDIF, Voix et Images de France, 1, 2, Paris, Didier, 1961, 1968, 『生きたフランス語で』一九七二—七三年 CREDIF,

De Vive Voix, Paris, Didier, 1972-73. 教育用具に工夫がみられる『生中継のフランス』一九六九—七二年 Cappel, La France en Direct, 1, 2, 3, 4, Paris, Hachette, 1969-72, C I A B (ブザンソン応用言語学研究所) の新進研究者たちが創意を凝らした『春が来た』一九七六年 Montredon, Galbris, etc., C'est le printemps, Nathan/Cié International, 1976. がこれである。

現在なおこれら視聴覚教材は、世界的にみてかなりの程度ひろく活用されており、また現に日本の諸大学および語学校での教材にも採用されている。<sup>(1)</sup>

(1) 日本におけるこの種の教材の使用状況をみると、たとえば昭和六二年度の採用には次のような例がある。

慶応義塾大学：《De Vive Voix》(自由選択、口語フランス語、一・二年生、九〇分×週二コマ)

国際基督教大学：《De Vive Voix》(自由選択、視聴覚クラス、七〇分×週九コマ)

聖心女子大学：《La France en Direct, 1》(一般教養必修、オーラル・クラス、一年生、九〇分×週二コマ)

同 右：《La France en Direct, 2》(同右、二年生、九〇分×週一コマ)

聖徳短期大学：後述《Etu Français》(仏文学科必修、一・二年生、九〇分×週一コマ)

アテネ・フランセ：《La France en Direct》(五〇分×週六コマ)

同 右：《De Vive Voix》(五〇分×週六コマないし九コマ)

日仏学院：《La France en Direct》(五〇分×週三コマ、四コマないし六コマ)

ただし、これらの教材の利用の仕方には、かなりの差異がある。本来の視聴覚クラスで使っている場合もあれば、講読クラスで使ったり、文法クラスの補助教材として使ったり、あるいは後述するようにコミュニケーション・アプローチによる授業の資料として利用している場合もある。

しかし現在のフランス語教育の世界においては、特に一九七八年以降、フランスおよびフランス語圏に近い諸外国において、コミュニケーション・アプローチの手法が圧倒的に語学教師の心をとらえるにいたっている。これはコ

コミュニケーションないし狭義には対話行為 (interaction) におけるコミュニケーションを教育の目的かつ手段とする教育法である。そしてこの教育法のための新教材の制作もまた盛んに試みられている。その主たるビデオ教材には、『自由にお入りください』一九八三—八五年 Bréant, Davoust, etc., *Entrée libre*, 1, 2, Paris, Clé International, 1983-85. 『フランスからあなたに』一九八四年 B. Page, *A vous la France!*, London, BBC, 1984. 『愉しんで』一九八五—八六年 Capelle, Raasch, *Avec plaisir*, 1, 2, Paris, Hachette, 1985-86. などがあり、後述するドキュマン・オータンティクを編纂した形式のテキスト教材としては、『アルシベル (列島)』一九八二年—八七年 CREDIF, Archipel, 1, 2, 3, Paris, Didier, 1982-87. 『国境なし』一九八二—八六年 Verdelhan, Dominique, *Sans frontières*, 1, 2, 3, Paris, Clé International, 1982-86. があげられる。

視聴覚教育法からコミュニケーション・アプローチへの方向転換の沿革をみることは、近年のフランス語教育方法の主要な流れを追うことでもある。そしてこれは同時にフランスおよび諸外国における言語教育理念の変容をたどることにもなるであろう。

以下においては、この両者の方法を簡条書的に比較対照しながら、その相違点を明らかにしてゆこう。この場合、まず、両方式の理念や構想などその全体像についての対照を概観的におこなう。ついで特に、両方式にもとづく授業遂行のあり方について、これをやや具体的かつ詳細に比較対照してゆきたい。これらの作業をおして、コミュニケーション・アプローチの基本的諸特徴およびそれがもつ今日的な性格をとらえてみたいと思うわけである。

ただし、この教育法と教材とが、日本の大学語学教育の枠内で、どの程度、またどのように活かさるべきかなど、その有効性の検討や、日本において近年この教育法を取り入れてなされつつある教材制作の試みなど、日本のフランス語教育界の動向についての考察は、次稿にゆずることにしたい。

## 二 両方式の概観的対照

### 外国語教育の目標

外国語教育の目指すところは、視聴覚教育ないしSGAV方式の方法論においても、コミュニケーション・アプローチにおいても、さしたる差はない。両方式ともにその目的は現代の日常的な生きた言語を習得し、言語運用能力を身につけることに存するのである。

### 理論的基礎

視聴覚教育法の理論的支えとなつたいわゆる全体構造理論は、主としてP・グベリナとP・リヴァンクの研究業績から生みだされたものである。<sup>(2)</sup>これは言語学、言語心理学、音声学、生理学上の研究にもとづいて、学習のメカニズムを詳細に解明した理論である。彼らは「構造」の概念を、人間の脳の働きの説明に使った。そして、外国語学習において脳の働き（統合作用）を最良の状態で行わせるための最適条件を、視聴覚教育手段に見出したわけである。彼らは、言語学習においては、リズムとイントネーションにもとづく刺激が、脳の統合作用のために最適条件を作り出すことに着目した。そして発話の状況を示す映像の提示も、リズムミッドな形でなすべく、音声と映像との連繫提示という視聴覚形式を確立した。

しかし、この理論にもとづいて作られた教材の言語的内容をみると、そこでは言語は構造主義的な分布論（distributionalism）の立場からとらえられている。たとえば、教材内容の配分は、原則的に構造文法の基礎項目によっており、進度の上からは、形態統語論上の難易度によって易しいものから難しいものへと配列されている。

(2) 視聽覚全体構造理論をその初期的な形態において、かつ簡明に理解するための参考資料は次のものである。P. Guérina, *Sur la notion de structuro-global*, / F. Planchon, P. Rivenc et R. Renard, *Vers une définition du terme "structuro-global"* I, II, III, etc., dans *Revue de phonétique appliquée*, 21 (Numéro consacré à la méthodologie SGAV), Université de l'Etat Mons, Belgique, 1972. 日本語で書かれた資料としては西崎(丸山)愛子『インベント・SGAV方式の成立とその理論的基礎』『Annual Report of The Division of Languages, ICU, Vol. 1, 1976.』R・ルナール、C・ロヘルジュ共著 斉藤征雄訳『SGAV方式による外国語教授法』Sophia Linguistica, The Graduate School of Linguistics, Sophia University, No. 14, 1983. を参照された。

これに対して、コミュニケーション・アプローチの教育法は、理論的には、対話者の意図や相互関係、発話の指向対象を重視する、いわゆる「発話理論」を基礎としている。すなわち、言語学的分析の対象となるような文の形態をととのえていなくても、言行為(acte de parole)として発話されたものを重視するのである。しかも、発話の場面として、対話行為におけるコミュニケーションに焦点を合わせることが多い。この教育法は、「機能主義的アプローチ」(l'approche fonctionnelle)ないし「概念主義的アプローチ」(l'approche notionnelle)とも呼ばれることからわかるように、言語活動の機能面や、言語表現を含む概念の面を重視する。したがって形態統語論にとらわれることはヨリ少ない。そしてその名称どおり、コミュニケーションの際の人間の行為や心理の態様を、言語学習に徹底的に利用して、コミュニケーションな授業をおこなおうとするものである。

またコミュニケーション・アプローチの登場と共に、現実に使われ、言語として機能しているままの状態をとらえた資料、いわゆる「なまの言語資料」(document authentique)を教材として開発すべきことがしきりと喧伝されるようになった。これにうながされて教材形態にもかなりの変化が見られるようになったのである。

## 教材形態

視聴覚教育法における主教材の特徴的な点は、会話の録音音声と、その発話状況の背景ないし説明となる映像とを連繫させて、同時提示するためのものであるということである。映像のタイプとしては、ストリップ・フィルムにひとこまづつ描かれたスライド映写方式の画像や、短編映画風のビデオ映像がある。前者の例には、前述の《Voix et Images de France》<sup>2</sup>、《De Vive Voix》、《La France en Direct》、フランス語と日常生活』一九七一一八〇年 G. Manger, M. Brunière, Le français et la vie, 1, 2, 3, 4, Paris, Hachette, 1971-80. がある。後者の例には、テレビ放送用に制作された『フランス語で』一九七〇年 En français, 1, 2, 3, Paris, Didier, 1970. がある。

視聴覚教育法においては、各課の文法内容が段階的にすすみ、連続ドラマのストーリーも順を追って展開していく首尾一貫した教材形式をとる。そして教師には、厳密に規定された授業段階を忠実に踏みつつ、テキストの順序どおりの授業をすすめることが要請される。

ここでは教室で使われる集合教材としての音声と映像のほかに、学習者各自は学習者用書と練習帳とを持たされる。前述のVIFやDVVなど、クレディフ方式の初級教材にあつては、学習者用書は映写画像をコピーした絵本であつて、会話音声の文字表記は与えられないという特徴が見られる。学習者は、聴覚をとおしてのみ与えられる発話を、状況画像と教師のフランス語による説明のたすけで理解し、記憶し、状況画像を手がかりにしてこれを再生することになるわけである。ただし、いずれの教材の場合も、後年付け加えられた応用練習や読み物などの教材では、多量の文字テキストが導入されるにいたっている。

教材としてのビデオの利用価値の高さは、今日、異論の余地がないほどに認識されている。一九八六年ザールブリュッケンで、「外国語学習における情報手段と異文化間コミュニケーション」をテーマとして開催された国際学

会における報告と討論からの結論は、メディア的手段が語学教育の支えであること、近代的メディア技術のうちではビデオが最好評であることを確認した。実際、この前後から盛んにテレビ放送局との提携協力の形でビデオによる視聴覚総合教材が作成された。学習者自身さえも学習活動の一環としてグループでビデオを制作することが流行しだして、様々なビデオ・フィルムが生みだされている。

コミュニケーション・アプローチにおいても、基調となる会話を提示するのにビデオ映像が活用される。しかしそのほかに、多様な言語資料が使用される。それらはルポルタージュ風の短編映画であったり、新聞雑誌やテレビ、ラジオのコマーシャルであったり、テレビやラジオ放送からの抜粋であったり、あるいは文学作品の一ページ、一篇の詩、政治的ビラ、マンガ、広告文までも含むあらゆる種類の文書であったりする。このようにコミュニケーション・アプローチにおいては、教材が多様であることがひとつの特徴である。それらの資料は「ドキュマン・オータンティク」と称されることが多い。ことほどさようにこれらの言語資料は、学習目的をもって意図的に作成されたものではない。コミュニケーション、情報、報道その他の言語活動において、現実<sup>(3)</sup>に機能しているなまの言語を取り出してきて教材に提供することを主眼としているわけである。

(3) *authentique* (本物の、真正の) という形容詞は、「教育用に作られたものでない」という意味で使われることが多く、必ずしも「自然な」人工的でない、「自然発生的な」という意味ではない。これには何気ない会話の一部を録音したのもあれば、推敲を重ねた文章もあるわけである。また一面、「なまの言語資料」は、それらが本来の用を果している状況に支えられた場から、いわばその一部分をもぎ取ってきたものである。それらを教室で使用するの、仮の場に接ぎ木するようなことになる。教室では、作務的な、時には不自然でさえある状況を場とすることにならざるを得ないからである。すなわち、厳密に言えば、教室においては本場の意味での言語の「真正さ」はあり得ないということになる。

コミュニケーション・アプローチにおいてはモジュール様式があらゆる教材に共通する傾向である。先にあげたビデオ教材においても、教材制作者たちはモジュール教材であることを念頭においている。各課はその課のテーマに則った同程度のレベル、同様な内容を持ついくつかのモジュールからなる。たとえば前述のビデオ教材『自由に入りください』の場合は、各課において連続ドラマ、コマースナル、ルポルタージュおよびチャンネルのモジュール様式が繰り返される。いわば、どのモジュールから学習してもよいし、ひとつのモジュールだけ選択してもよいキット教材になっている。また、教師が適宜に拾い出して活用する言語資料「ドキュマン・オータンティク」の場合は、これを教師が自己の教育意図に従って選択し、キットを組み立てるように構成するのである。

教材形態に即して、さらに両方式の長短を比較してみよう。視聴覚教育法における映像（『デッサン画像』）は、学習者がその意味を理解する上での誤解の余地を少なくするため、意図的に簡素化してある。またテキストにあらわれる発話は、教育的意図をもつて選ばれた、一定の範囲内のものである。視聴覚教育法におけるこのような資料の一面性に対して、コミュニケーション・アプローチにおける「ドキュマン・オータンティク」は、過剰ともいえる豊富さで提示される。それは、教師による取捨選択を当然予期しているものではある。しかし、教材の豊富さは「記憶」の問題を伴う。すなわち、視聴覚教育法においては限られた語彙や構造をすべてマスターすることが要請されている。これに対し、コミュニケーション・アプローチにおいては教師の教材の選択のちがいによって学習者の記憶すべき語彙や表現の量や質に差が出てくるし、また多くを取りあげる教師のもとでは、学習者がマスターできる語彙や構造の量にかなりの個人差が出てくることになる。

## 語彙と構造



両教育法においては、学習者が習得すべき言語知識は、数量的にどうなっているであろうか？ 語彙量については、基本的には双方共に初級レベル (niveau 1) において年間約八百〜一千語である。

視聴覚教育法は、従来伝統的語学教育で特に意識的には顧みられることのなかった、「教材内容」を検討すると、基本的重要性をみとめた。すなわち、外国語をいかにして教えるかを考えるのみでは充分ではないとして、いかなる内容の外国語を教えるべきかを考えなければならないとしたのである。その役割を果たしたのが、フランス文部省の委嘱により、現代の日常的な生きたフランス語を習得させるために、基礎フランス語研究委員会が作成した、『フランス語基本語彙集』一九五八年 *Le français fondamental*, Paris, 1958.<sup>(4)</sup> である。これはフランス口語について、統計的に使用頻度の高い語彙と基本的文法事項とをリスト・アップしたものである。この委員会の後身であるクレディフは、これにもとづく基本語彙と基本構造とを盛り込んだ視聴覚教材を作成した。したがって、視聴覚教育法においては日常生活において使用頻度の低い単語や構造は入念に避けられている。そして学習者には、取り入れられた語彙や構造を完全にマスターすることが要請されたのである。

(4) 『フランス語基本語彙集』一九五八年の集大成にいたる沿革と調査の実態、その内容や構成については、フランス政府委嘱の委員会メンバーであったグーゲネム、ミシェア、リヴァンク、ソヴァジエールによる『フランス語基本語彙集の作成』一九六四年 G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*, Paris, Didier, 1964. に詳しく述べられている。

コミュニケーション・アプローチにおいては、『フランス語基本語彙集』にさほどとらわれてはいない。別な見地から、すなわちヨーロッパ会議が編纂した『敷居レベル(必要最少限度のフランス語)』一九七六年<sup>(5)</sup>を参照して、当該課のテーマに従って、必要な表現や単語を取り出すことが多い。これは、基本語彙や基本構造への考慮以上に、

言語全般に影響を与えている心理的・社会的・文化的要因を重視した結果である。ここでは、コミュニケーション上のテーマを学習単位にしている場合が多いのである。したがってテーマ次第で、表現の中に基本構造の枠をこえるものが相当数混入してくる場合がある。また、『フランス語基本語彙集』の基本文法事項から外された「能動」と「受動」の概念がコミュニケーション・アプローチでは再導入されている。

(5) ダニエル・コスト、ヴィクトル・フェレンツィら、CREDIF のメンバーが主体となって編集した『敷居レベル（必要最少限度のフランス語）：成人による現代語学習の体系』一九七六年 D. Coste, J. Courillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar et E. Papo, Un Niveau-Seuil, Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, 1976. は、六六三頁の大著である。本書は、まず概念主義的アプローチによる成人向け外国語学習についての理論体系の概説から始まる。ここに示された外国語教育の目的は、コミュニケーション言語を深くマスターすること、与えられた状況において適切に自己表現できるようにすることである。ついで「言語需要」〈les besoins langagiers〉、すなわち、学習者自身の必要性にしたがって学習言語の枠を設定すべきことや対象学習者層の分析、対話者相互の社会的関係による様々な言語活動の分析、等々が記述されている。そしてこれは、さらに「言行為」〈les actes de parole〉において使用され得べき単語と表現との膨大なリストをも包含している。それらは、文法や形態にもとづくものでもなければ、状況にもとづくものでもない。コミュニケーション機能と概念による項目別になっているのである。コミュニケーション機能の項目を見ると、拒否、命令、賞賛、批判、依頼その他があり、さらに細かく下位機能にわけられている。概念の項目は、空間、時間、目的、結果などの一般概念、および職業、国籍、家、旅行などの特殊概念にわかれている。それらについての具体的選択は、『フランス語基本語彙集』において用いられた調査と統計に代わり、言語的直観によつてなされている。また旅行、滞在、出会いなどの特殊概念項目における単語や表現の選択においては、「対話行為」を優先させている。この著作は、語学教師や教材制作者にとつて便利な手引書であるにとどまらず、「機能的、概念的、コミュニケーション・アプローチ」を目指す言語教育法の革新的試みに、大きく道をひらいた業績でもある。

## 文法

文法を、規範文法として枠組み形式で教えることをしない点は、両教育法とも同じである。ただ視聴覚教育法においては、教材作成上、初級文法の基本的事項が単元の骨子になっている。たとえば、D V V においては、第1課では、主語人称代名詞 Je, vous とそれらの動詞活用形、強勢形人称代名詞 Moi, vous、および提示表現として c'est, ce sont, voilà 構文などを、第2課では、定冠詞、主語人称代名詞 il, elle とそれらの動詞活用形、強勢形代名詞 lui, elle や、提示表現として ça 構文、を学習のポイントとするといった具合である。すなわち、それらの文法語や構造を組み込みつつ各課連続のドラマを展開してゆくのである。

また視聴覚教育法において基盤となっている「構造」文法は、文の構成要素を重視する。そして文の構成要素の可能な入れ換えについてトレーニングする形で構造練習をおこなわせる。

これに反してコミュニケーション・アプローチにおいて重視されるのは、機能的・概念的文法である。すなわち、ここでは形態から言葉に入るのではなく、概念から言葉へ向かうというゆき方である。それゆえ、ここでは形態統語論的規則による文法形態を最初から問題とするということをしない。ある文法形態を取り上げる場合は、それがコミュニケーション時に果す機能と、それによって伝達される意味とを把握させることを重視するケースにおいてである。

## 三 両方式にもとづく授業遂行

授業の概要とコミュニケーション・アプローチによる授業の特色

さて上記二様の教育方法は、どのような形態のトレーニングを展開させるのであろうか。そしてコミュニケーション

ヴ・アプローチによる授業遂行の特色はどこに存するであろうか。

〔学習目的の尊重〕　そもそも外国語教育において学習者におこなわせる練習は、通常、易しいものから難しいものへと移行しつつ、段階的に進行するのが定石である。これはあらゆる教育の場に共通する原則であると言えよう。視聴覚教育法においては、構造学習を行うのに、基本的でかつ文構造の易しいものから難しいものへと、教材に指定された順序で全学習者が一斉に移行してゆく。いわば学習者は均一の進度をたどることになるのである。

しかしコミュニケーション・アプローチにおいては、まさにこの易しいものから難しいものへとという概念の内容が、かなり異なる。ここではまず、個々の学習者がいかなる目的ないし内容の言語の習得を必要としているかが調査される。その上で、それぞれの学習者グループの「言語需要」に適合すべき必要な言語機能を選びとることが重要な予備的作業となる。<sup>(6)</sup>すなわち、この方法では、学習者自身の学習動機や目的を第一に重視するのである。そしてこれに応じて進度を定める。また、ここでは進度をも示すべき学習単位はコミュニケーション上のテーマであり、文法上のカテゴリーや構造ではない。このことから、難易度的にレベルの異なる表現形態であっても、それがコミュニケーション時に同じ機能を果す限りにおいて、一緒にまとめて、機能練習等で並行的に学習させることになるのである。

(6) 「言語需要」の実態と、フランス及び日本で試みられた「言語需要」に関する調査について、早稲田大学の会津洋教授が興味ある論文を発表されている。会津洋「Approche fonctionnelle を探る——besoins langagiers のとりえ方々々々——」語学教育論集2、早稲田大学語学教育研究所、一九八七年。

この論文では、移民などの外国人労働者の場合は、言語学習が職業に結びついた具体的需要であるのたいして、日本の学生の場合は、職業上の要請はあまり意識されず、言葉自体への興味とか、自分の楽しみや外人とつき合うため、といった、むしろ抽象的な要望が多いことが報告されている。前者のように言語需要が明確に規定される場合は、教師

の役割もはっきりと限定され、その明確な目的に沿った教え方することになる。その点、日本の大学の語学教育においては、具体的・直接的学習動機を持たぬまま第二外国語の単位を取るべく義務づけられた学生を、教師は相手にしている場合が圧倒的に多い。したがってむしろ教師の側から、「言語需要」を学習者に示唆したり気づかせたりして、彼らの学習意欲を創りだし強めるといふ、指導者性を発揮すべき余地がかなり残されていることになる。

かくして、コミュニケーション・アプローチにおいては、従来の語学教育上の難易度の観点からすると、文法構造の難しいものと易しいものとが混淆することになる。しかし、アイデンティフィケーション、依頼、感謝、批判等々の日常テーマにおいて使用されている表現パターン程度のもものは、強い学習動機に裏付けられさえすれば、学習者にとって必要な概念や機能を担う言語形態として、苦もなく把握され、記憶されると考えてよいかも知れない。

またコミュニケーション・アプローチにおいては、文法構造の学習を、単純なものから複雑なものへと段階的に積み上げて行くような悠長な仕方では、学習者の「言語需要」ないし学習動機の強さに間に合わぬとも考えているようだ。さらにこの方法には、既述の『敷居レベル』が、すぐさま役立つであろう。すなわち、コミュニケーション・アプローチとまさに軌を一にする『敷居レベル』においては、コミュニケーションに必要な言行の項目別に、類似的の意味をもつ様々な表現を並べて、教育の便に供している。これをそのまま利用できるからである。

「社会的・文化的背景重視」一般に言語習得は、「言行為」の背景となっている制度や機構、風俗や習慣といった社会的、文化的なものの「約束」が理解されて、はじめて充分なものとなるであろう。視聴覚教育法においても、折にふれて、かかる文化面を導入する意図は見られる。しかしこれは課の学習テーマや言形態に付随しての、ごく限られた表面的な紹介にとどまっている。もともと視聴覚教育における主教材の画像は、発話状況の説明に焦点をしばって、学習者の誤解の範囲を狭めめるようにしてあるため、意図的に絵が簡略化されている場合が多

い。そのような画像をとおして文化的背景の知識を与えることは、むしろ誤解を生む恐れさえもあるわけである。

一方、コミュニケーション・アプローチにおいては、豊富で写実的な資料を通じて、言語を担う環境や文化を、ヨリ深く掘り下げて理解させようとする意図が、かなり強く見られる。これは単に、文化面の知識も、また、必要であるという程度の要請からでない。言行爲を習得する学習主体は、その言語を担う環境や文化と一体化している存在にならなければならない、というほどの、言語と文化との間の密接なつながりの重視を、授業遂行を通じて要請しているからである。

〔学習者の自主性・創意の尊重〕 「機能練習」に加えて、類似の形態を持ちながらも意味を異にするいろいろな表現を意味論的に分析する「概念練習」もコミュニケーション・アプローチでは行われる。このようなトレーニングは、学習者の側での主体的な省察を要求せずにはおかない。

視聴覚教育法においては、言語体系の諸機能を、知識として教えこむのではなしに、度重なる応用練習をとおして学習者自身に体得させるように努める。そのためには、彼らのカン、を当てにしているところがかかなり多いことは否めなかった。いきおいカンの悪い学習者にとっては（あるいは論理的明確さがないと不安感にとりつかれるタイプのインテリ学習者もそうだが）、意味把握に曖昧さをのこしていても、グローバルな理解に頼って学習をこなしていくかざるを得ない場面がままあった。このような場合にはコミュニケーション・アプローチは、学習者に事態の意味への省察を行わせることを再び導入しているのである。ここではヨリ明確な理解のために、必要とあれば母国語による質疑応答もゆるされる。

言語を自在に操るべくオートマティズムを身につけさせるための反復練習や構造練習は、コミュニケーション・アプローチでも相変わらず利用されている。しかし、これと並んで、学習者の省察力や想像力に訴える、「役割ゲー

「(jeux de rôles) や「創造活動」(créativités) や「シミュレーション」などの練習方法も活用されるのである。ついで授業遂行上の二、三の特徴的な局面を取り出して、両方法の差異をやや具体的かつ詳細に比較し、もってコミュニケーション・アプローチによる授業遂行の特色を一層きわだたせてみよう。

### 練習場面

視聴覚教育法においては、学習者の内に、母国語に負けないほどの強い「言語的メカニズム」を植えつけるために、パターン・プラクティスといわれる構造練習を繰り返しおこなう。視聴覚教育法においては、状況の設定が一応なされているという点で、オーディオ・オーラル方式におけるほどそれは無味乾燥なものではない。しかしこれは往々にして学習者があきあきするような機械的なものも多く、かなり悪評高いものであった。だが言語学習には、そもそも構造練習の効率の良さは捨て難いようである。コミュニケーション・アプローチにおいてもまた、構造練習はのこされている。しかしさらに、後述するような他のタイプの練習も開発されてきたのである。

ひとつの課の基本的学習をおえた段階で、応用練習のために行う「役割ゲーム」や「応用転換」(transposition)は、視聴覚教育法で開発された練習方法である。これらは、学習者がテキストの連続ドラマの登場人物になりかわって演技したり、状況設定を変えて寸劇を構成したりするものである。もって学習者に自発性を発揮させ、自由な言語運用をおこなわせる機会を与えるものである。

コミュニケーション・アプローチにおける応用練習は、このような学習者の自発性をなお一層伸ばそうとする方向に進んでいる。たとえば教師と学習者が共同して創造性を発揮し、さまざまなゲームを行う「創造活動」や、録音テープを相手に自習できるようなシミュレーション練習などの、新しい練習形態が開発されている。これらにつ

いては、すでに各種の参考書が出されている。そのうちの若干を挙げておこう。<sup>(7)</sup>

(7) J.-M. Caré, F. Debysier, Jeu, langage et créativité, Paris, Hachette/Larousse, 1978.

F. Weiss, Jeu et activités communicatives dans la classe de langue, Paris, Hachette, 1983.

J.-M. Caré, K. Talarico, Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation, Paris, BELC, 1983.

## 言葉遊び

コミュニケーション・アプローチで採用している「言葉遊び」は、トレーニングの一方法として昔から外国語教育でよく用いられる。これは速やかにゲームを運ぶことによって、学習者を飽きさせることなく、効果を挙げうるものである。二、三の例をあげてみよう。

語彙にかんする言葉遊び 例 フランス人の名前、有名人物の名、都市名、国名、植物名、動物名などを順に入れさせるための枠格子を作り、例えばbで始まるもの、と指定して、次々とすばやく実例を言わせるもの (Bernard, Bonaparte, Bordeaux, Belgique, blé, boeuf...)。例 単語を一文字だけ変えて、言い継いでいかせるもの (poste, piste, liste, lisse, lasse, tasse, ...)。

シンタクスや構造にかんする言葉遊び 例 文章をバラバラに切り離して、その断片を封筒に入れ、グループ対抗で、はやく全文を再現出来たほうを勝ちとする。

## 創造活動

コミュニケーション・アプローチが採用する「創造活動」では口頭でのみならず、学習者の身体的運動まで含めた



参加を要請する。したがってこれは演劇的要素の強いものであることが多い。

例 カクテル・パーティーでの出会い 参加者は各自つぎのようなカードを用意して、胸元につける。

a	好きな食べ物	b	国籍、住所
自分の名前			
c	趣味、スポーツ	d	知っている有名人

そしてあるカクテル・パーティーへ出かけたと思定する。教室は一変してパーティー会場になる。そこで出会う人々と会話を交わす。それには相手の胸元につけられた、このカードによる情報が話の種になるわけである。

例 カクテル・パーティーでの音楽 バック・ミュージックに静かな音楽を流す。カクテル・パーティーにいると想定される参加者たちは、ひそひそ声でその音楽について語りあう。

このような演劇性の強い活動は、学習者ひとりひとりの積極的な参加を要請する。この種の練習については、とくに若い教師たちが工夫して、教室に活気をもたらしていることが多いようである。<sup>(8)</sup>

(8) 筆者が一九八七年夏にカナダ・ケベック市のラヴァル大学で行われたコミュニケーション・アプローチのための教員研修に参加した際に提示された例を紹介したい。

例 Dr・ヴァンデルランプ夫人の小話

アトリエと称する小グループでの演習で、若い女性の先生が、以下の「お話」をした。「私はあるレストランでDr・ヴァンデルトランプ夫人と名乗る得体の知れない女性に出会う。彼女が二階へ行ったがり戻らないので、私も二階へ上がり、トイレに入ってみると、Dr・ヴァンデルトランプ夫人はそこで気分が悪くなっている、床に倒れてしまう。私が彼女を介抱したり、医者を呼びに行ったりするうち、なんと、彼女の出産に立ち合うことになる。そして赤ちゃんは生まれるが、彼女は死んでしまう!」。こんな話をしてから、先生は、受講者たちに、現在形で語られたその物語を、複合過去の時制で復唱するようにと要請した。「私はレストランに行ったのでしたね? ヴァンデルトランプ夫人が二階へ上がったでしよう? 私もまたそうして……? それから……?」といった調子で身振りをともなう先生の指示に誘われつつ、受講者は物語をなぞっていく。いつのまにか、複合時制において助動詞に *être* を取る全動詞を活用させられていたのだった。使われた動詞は左記のものである。

D	devenir	……になる
R	rentrer	帰る
M	monter	上がる
R	revenir	また来る
S	sortir	出る
V	venir	来る
A	arriver	到着する
N	naître	生まれる
D	descendre	降りる
E	entrer	入る
R	retourner	戻る
T	tomber	倒れる
R	rester	留まる
A	aller	行く
M	mourir	死ぬ
P	partir	出発する
P	passer	通る

つまり、Dr・ヴァンデルトランプ夫人のコントは、彼女の名前のスペルをそれぞれの頭文字にする、助動詞に *être* を取る自動詞を教えるためのものであったのである。彼女がこの小練習に要した時間は十分程度であった。

## シミュレーション練習

コミュニケーション・アプローチが開発しつつあるシミュレーションは、コンピュータによる学習機器の発達とともに、今後非常に有効な練習形態になるであろうと思われる。そこで、これを特に取り上げてやや詳しく説明してみたい。

シミュレーションは、今日いろいろな分野で利用されている。原子炉運転、宇宙探検、航空パイロット養成、企業管理、人事管理のトレーニングなどがこれである。要するに、これは現実をシミュレートした状況のなかで実験をおこなうことにより、実践上と同じ効果を挙げうるか、または実際の効果を予知するような場合に、シミュレーション計算やさまざまな訓練・養成活動のかたちで利用されているのである。

外国語教育におけるシミュレーションとは、学習者が学習を終えてから現実の場で出会うような状況、つまり、言語能力や知識を実際に活用しなければならない様な状況を学習用に設定して、その中でトレーニングをおこなう手法である。これは、もちろん、従来の学習モデルのように、一状況を切り取っていわば図式化して提示するものではある。しかし、シミュレーションの場合には、現実をできうる限り忠実に再構成したものであること、学習者自身が積極的にその状況のなかで決定を下したり、イニシヤチブを取ったりしなければならないことなどの点で、単なる学習モデルとは似て非なるものである。

そもそもモデルは、多様な現実を類型化して典型として表示するものである。それゆえこれは単純化され、抽象的なものになっている。語学学習用モデルの場合は、学習すべき言語の構造なりパターンなりを、典型的に図式化して学習者に示す。学習者はそれを手本として、反復したり、言い換えをしたりして、その言語の構造をマスターするのである。

一方学習用シミュレーションにおいてモデルとして提示されるものは、学習者に状況の現実性が強く感じられるように、できうる限り写実性を保って作られたものである。そしてかかる状況のなかに学習者を導入し、学習者自身がそこで決定を下したり、イニシヤチブを取ったりしなければならぬ。すなわち、そのモデルの中でなにをすべきかの指示を受けながらも、なおかつ自主性をもって言行動をえらび取っていかねばならないのである。

簡単な例をコミュニケーション・アプローチによる代表的教材のひとつ、『自由にお入りください』の個人練習用問題 (Exercices individuels) からごらんしよう。

(Unité 5, façon de parler) *Situation 2: Vous voulez acheter des fleurs. Vous avez 50 francs. La fleuriste vous conseille: (第5課 話し方練習) 状況2。あなたは花を買おうとします。あなたは50フランしか持っていない。花屋は次のように勧めます。*

モデル会話

— Vous ne voulez pas de roses? (バラはお望みじゃないんですか?)

X— Si, j'aime bien les roses. Elles sont à combien? (うう、バラはとても好きです。おいくらですか?)

— 30 francs. (30 フランです。)

X— 30 francs! Ce n'est pas trop cher. Bon, je les prends. (30 フランか。あまり高くはないですね。じゃあ、

それをいただきます。)

このモデル会話を聞いた後、20フランの雛菊や60フランのチューリップの花束を花屋から勧められるという設定で、Xなる人物のパートを演じさせることになる。すなわち、録音音声の花屋に対して『その花が好きだから買う』

とか、値段を尋ねてから『高すぎるから買わない。すみません』とか、応答させるのである。要するに、ここでは、学習者は、状況判断しながら自ら答えを見出していくケースが多いのである。

またこのようなシミュレーション練習における状況設定については、前もってその課の基調会話なりルポルタージュなりの写実的な生き生きとした映像を見ておくことによって、学習者の脳裏にその具体的な場面や雰囲気がかびあがってくるように、下地が用意されている。たとえば、上述の例の場合、すでに基調会話では友人の自宅での晚餐に招待を受けた主人公が、花屋でみやげの花束を買う場面があり、ルポルタージュの中では、パリの生花店のたたずまい、女店主と客とのやりとりなど、臨場感のある生き生きとした映像シーンが豊富に与えられているという具合である。

ところでこの種の練習においては、学習者はモデル文を反復したり鵬鵠返しに答えたりすることのみでは済まされない。既得知識を総動員して自ら活路を切りひらいて答えていかななくてはならないからである。ステレオタイプな構造練習では、「マスターの質問」—「学習者が答えるためのポーズ」—「マスターによる正解の提示」—「学習者が正解を反復するためのポーズ」といった形式をとる。すなわち、学習者に正しいひとつの答えを出させるように、換言すれば誤りをおかさせないという方向に向けて、トレーニングするのである。これと比較して、シミュレーションでは、学習者が自身の創意を活かして学習する度合がずっと高い。教育用シミュレーションは、学習者が観察者にとどまることなく、それに積極的に参加することを要請するものであり、またそうであることによってのみ、はじめて有意義となる手法なのである。

教室でシミュレーション練習をおこなう場合、シミュレートされた状況次第では、現実の場面においてよく起こるのと同様に、学習者からはさまざまな応答や反応が出てくるはずである。これをたくみに取り上げ、さらに展開

させていくリーダーの役割は、有能な教師に委ねらるべきことになるであろう。

さらに他方、コンピュータを使って、コミュニケーション時に起こりうる様々な応答例を判別し、千差万別のケースに対応しうる、学習機器用の有能なソフトを開発することもおそらく可能であろう。すでにハード面では、学習機器として高度な機械設備が開発されている。またCAI (Computer Assisted Instruction) システムという進んだプログラムを利用する英語教育の開発研究が千葉大学や東海大学などではおこなわれている。しかしわが国でもっとも進んだ外国語教育である英語教育でさえも、教育ソフトの作成は未だしの感がある。

またCAIシステムに音声や映像を自由に入・出力させることも、今後の課題である。蒲生毅輝「言語教育におけるコンピュータ利用の未来像」によれば、音響、文字、映像の三者が一体となる教育システムとして、CAIに視聴覚を加えたCVAI (Computer and Video Assisted Instruction System) が将来の言語教育機器の主流と見込まれているそうである。そういうものがあれば、学習者は、教師なしで個別トレーニングをおこなうことも出来るかも知れない。

(9) 語学ラボラトリー学会関東支部編『LL教育機器活用ハンドブック』、愛育社、一九八六年、三二三頁。

しかしそのようなすばらしい教育ソフトが出来上がるまでにはなお、複雑きわまりない言行為を、完全に整理し、収めうる、膨大なプログラミングの準備作業が必要となるであろう。ある『言語教育辞典』一九七六年の中に、教育用シミュレーション作成の困難さについて次のような記述がある。

「……しかしこの仕方「シミュレーション」を通常の外国語学習に一般化して適用することは困難である。というのは、同時通訳者やトラックの運転手や定期便のパイロットなどが必然的にかかわりを持たされる職業的な状況の場合と較べると、日常のコミュニケーションの場合は、言語コードが機能する状況は、はるかに数多く多様

であり、型にはまっていないという事情があるからである。

さらに、言行為のあらわれ方が多岐多様な様相をとるために、——従ってそれを予測したり分類したりすることが困難なのであるが——教育理論家の任務を複雑なものにし、他の分野では非常に有効だとわかっていても、シミュレーションのような教育手法をすみやかに適用したり、体系化したりすることを困難にさせるのである。<sup>(9)</sup>』

(9) R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 503.

このような困難を克服することは、技術的に容易ではない。だが、生きたことばを科学技術である程度制御することは、全く不可能ではないと思われる。また機械が人間の仕事のかんりの部分を代行しうることは、今日の状況ではもはや不思議ではない。しかしながら、教育機器が発達すればするほど、また教師の役割が見直され、教師の資質が改めて問われることになって来ざるをえないであろう。

# 矯正

さて、教材を学習者に正しくマスターさせるために、教師が指導すべき、誤りの矯正は、どうであろうか。視聴覚教育法においては、学習者に対し正確な再生をおこなうことが要求される。すなわち、学習者は、発音上も、文法的にも、正しい発話をしなければならぬ。だいたい、構造練習は、学習上有害と判断されるような誤りをおかすことを避けさせることを目的としておこなわれている。一方コミュニケーション・アプローチにおいては、メッセージの意味が保たれている限りにおいて、発音や文法上の矯正は、それほど強制的ではない。むしろ誤りや言い間違いは、学習上有効な要素と見做され、生徒自身によるその発見、省察へのきっかけとなり、かくて学習者の自主的習得の出発点にもなると考えられるのである。

発音矯正は、ひと昔前には語学教育上の重要な一ポイントであった。しかし教材が最初から耳を通して与えられる場合には、当然その重要性は薄れてくる。従って、現在では発音矯正はあまり重要な位置を占めていない。今後に残りうる問題は、母国語を共にする特定の学習グループ、したがって特定タイプの聴取能力をもつグループの外国語の発音習得に適する、最適音の環境と構造についての特殊研究くらいであろう。<sup>(1)</sup>それは例えば、日本人学習者特有の発音上の難点を、ヨリ容易に解決しうるような、発音練習問題の作成となって結実することになるかも知れない。

(11) 外国語学習の音韻論的研究は、つとに有名なトルベツコイの母国語の「音韻的節」(phonologisches Sieb)についての言及以来、多くの研究がなされた。特にグベリナの「言調聴覚論」(Le système verbo-tonal)は、音韻的難聴の問題を解明したものととして注目される。これは一方では難聴者のリハビリテーションのためのスヴァグ・センターに結実し、また他方ではSGAV方式の理論的基盤を築いたのである。彼の流れを汲み、また日本において長年フランス語教育にあたられた上智大学クロード・ロベルジュ教授は、すでにこの分野での研究と実践とを、クロード・ロベルジュ編著『発音矯正と語学教育―ザグレブ言語教育の理論と実際―』大修館書店、一九七九年、のなかで詳述されている。

### 母国語使用

母国語使用の可否は、外国語教育でつねに問題となるところである。SGAV教育法は、有名な厳格さをもって、母国語使用を禁止した。<sup>(12)</sup>母国語の使用を許すと、学習者の心理に、学習の妨げとなるような葛藤や抵抗といった、重大な障害が起こる。そして結局はそれだけ学習を妨げることになると考えられた。ドイツにおける視聴覚教材では、すでにフランスの視聴覚教育教材と同時期に作成された諸教材においても、一言語使用(Einsprachigkeit)の教条的貫徹については、懐疑的であった。かかる傾向の代表的教材には次のものがある。すなわち、『ドイツ語二



〇〇〇』一九七二—七五年 Deutsch 2000, München, Hueber 1972-75.『じゅんぶん』一九七一年 Guten Tag, Berlin/München, Langenscheidt 1971.『国際語フランス語』一九七一年 Weltsprache Französisch, München, Hueber 1971.『皆のためのフランス語』一九七三—七五年 Le français pour tous, 1, 2, 3, München, Hueber 1973-75.これらの教材では、身振り手振りも交えての外国語での説明でもなお、学習者の理解に不充分と教師が考える語の場合には、翻訳など母国語の使用も許されるとしているのである。

(12) S G A V方式における外国語学習時の母国語使用禁止にかんして、これを現実に適用した場合に生ずる問題についての考察は、西崎(丸山)愛子「S G A Vフランス語教育におけるいわゆる『一言語性』の貫徹について——問題の所在とその克服策の検討——」成城法学「教養論集」第1号、昭和五十四年、を参照されたい。

コミュニケーション・アプローチにおいては、母国語の使用を必ずしも忌避しない。むしろ母国語を使って、会話の状況を明確にしたり、合図の言葉を教えたり、必要な社会的・文化的情報を与えることを重視する。のみならず、ことばの形態と意味との関係について、学習者に母国語で自ら省察をおこなわせることを勧めさえしているのである。

# 教師の立場

このように見てくると、教材や学習者に対する、教師の立場というものに大きな変化のあることが、両教授法の際立った差異として、あらわれてこよう。

視聴覚教育法における授業遂行方法は、極めて厳格なもので、厳密に綱領化されている。その厳然たる綱領の上に立って編まれた教科内容やテーマは、ほぼ一律的であった。そして教師用手引書に明示されているとおりの順序、

方法、進度をもって教授することがほとんど強制的に教師に勧められていた。既述のSGAV教材『De Vive Voix』においては、『Guide pédagogique』と銘うたれた『教授指導書』は、学習者用テキストの十数倍もの膨大な量をもつ。そしてその中には、すべての課にわたって教師が与えるべきフランス語での説明や、学習者に対する質問の台詞まで明示されている。これは、ネイティブでない教師への懇切な助けとなるものではある。しかしそれ以上に著者側に視聴覚教育理論への絶対的な確信があることを示すものでもあった。視聴覚教育法における教材そのものからして、教材に対するいかなる解釈も恣意的であるとして許さぬところがある。とくに初期におけるその教条主義的厳格さは、教師のあらゆるイニシヤチブを抹殺する傾向を持つと言えるほどであった。「手かせ足かせ」の方法論と言われても仕方のないものであった。あるいは視聴覚方式信奉者のもつ教師像は、まさに「神に仕える司祭」にたとえられるような雰囲気さえただよわせていたのである。<sup>(13)</sup>

(13) 「神に仕える司祭」の形容は、Solange Naito, *Le rôle du professeur dans l'enseignement du français langue étrangère*, *ILT News* 81, The Institute of Language Teaching, Waseda University, 1987, p. 115. によろ。

これにくらべると、コミュニケーション・アプローチにおける授業遂行は、はるかに柔軟なものになっている。ただ、ここでも教材作成上、資料や文法機能の選択において、ある程度の一律性はみられる。しかし出来上がった教材を利用するのは、全くといってよいほど教師の自由裁量である。視聴覚教育法が開発した、提示―説明―反復―応用―転換などの各授業段階は、発見―学習―再生といったかたちで依然として利用されている。しかしこの場合、教師が教材を自由に扱う権限が認められているところが大きな違いである。教師は自分の考えで選んだ教材をもとに、自己の判断で授業の各段階の量的・質的構成をしてよいことになっているのである。

コミュニケーション・アプローチにおいて、もっとも重要なことは、学習者に対する教師のアプローチの仕方であ

り、教材は取捨選択可能な資料として教師に提供されるものである、という考え方である。多様で豊富な資料を、限られた授業時間の枠のなかで利用するためには、それを取捨選択することを教師は余儀無くされる。さらには、コミュニケーション・アプローチをもって、既存のいずれの教材をも、したがって既述のS G A V教材をも、言語資料として利用することもある。ただ、この方法によるときは、一般に現実の生き生きとした言語資料を求める傾向が強い。そのために、教育技術的意図による規制がつよい教材は、不自然であるとされることが多いのである。

さらに教師は、学習者の言語需要や能力に応じた適切な教材の選択や使用の責務をもつ。そして教師は、知識を与えたり整理したりするよりは、むしろ学習者から出される表現を文法的に、またその文化的背景に応じて、適正に直すことができないなければならない。以上を総括すれば、教師はきわめて高度の語学力を有し、個人的言語資料を多量に所有していると同時に、言語とその背景にある社会、文化への深い洞察力をもつことが要請されるのである。

# 学習者の立場

教師と学習者との関係にも当然差異があらわれる。視聴覚教育法においては学習者は、教師から授業の特定の段階で命ぜられること、すなわち、聴取―反復―言い換えを実践するのみである。学習者がなんらかの主題について自由に表現することは、授業の流れの内の特定の段階で特に学習者に指示される時に限られている。

コミュニケーション・アプローチにおいては、教師側がいわば手中のすべての持ち駒を公開した上で、その学習グループの目的にできる限り沿うように、教材や学習方法について、教師と学習者との協議することになる。また、学習者各自が自分の仕方、自分のリズムで学習することが認められる。教室のグループのなかで、ひとりひとりの

自発的反應が要請され、活用されるわけである。

#### 能力評価

視聽覚教育法においては、テストは定期的に行われ、それは正確な言語知識の獲得の度合を測定するためのものである。これにたいし、コミュニケーション・アプローチにおいては、評価は「実践能力」を指向する。すなわち、たとえばある言語表現について、それが文法的にも文体的にもあやまりのないものであるだけでは、不十分である。それが状況的にも、コミュニケーションの必然性から見ても、適切な応答になっていなくてはならないのである。コミュニケーション・アプローチにおける能力評価は、まさにこの方法が目指しているコミュニケーションにおける適切な応答、スムーズなコミュニケーション関係を可能とする能力を高く評価する方向に向かっている。表現の上手下手よりも、対話者とポジティブなコミュニケーション関係を保てるか、自主性をもって問題を解決していかるか否かを基準に評価するわけである。ただし、目下は、かかる基本方向に則った評価の具体的方法は、充分体系的に開発されているとはいいがたい。しかし、学習成果を自己評価できるようにテスト教材の開発が進められつつあることは事実である。

#### 四 おわりに

「外国語としてのフランス語」教育史上、はっきりと時期を画した観がある両教育方法は、共に従来の伝統的教育法に対して、全く異なる目的と手段とを主張するものである。

フランスにおいても日本におけると同様に、公教育における外国語教育の伝統的な目的は、教養を拡げること

と、母国語以外の言語に接することにより、思考や分析の能力を伸ばすことにあった。すなわち、語学教育は教養目的であって、コミュニケーション目的は重視されなかったのである。

これに対し、視聴覚教育法による外国語教育は、日常生活における口頭でのコミュニケーションを優先的学習目的とした。その目的に沿って言語運用能力をつけるために、視聴覚教育独特の教材と練習方法を用いた。そして学習者の内に「言語的メカニズム」を作り出すことによって、自在な言語表現をなしうるようにすることをその目標とした。反面、この教育法においては、含意の精確な理解や言構造の精密な分析はほとんど放棄された。

コミュニケーション・アプローチないし概念的・機能的アプローチによる教育法は、そのごく初期の時代には、少なくともその意気込みにおいて、視聴覚教育法のアンタゴニストであった。しかし、これに基づく方法は、実質的には視聴覚教育法の言語学習目的を発話理論で強化することによって、さらに押し進めるものであった。そしてこれは、視聴覚教育法の実践面における反省を踏まえて、学習者の学習目的や自主性、創意を尊重し、ことばを文化的背景と一体で学習させようとする、ひとつの改良派になっていったのである。このことは、両教育方法ともに、クレディフの成員が中心となって開発したものであることから当然のことであろう。

# 本稿で取り上げた仏語視聴覚教材

- CREDIF, *Voix et Image de France*, 1, 2, Paris, Didier, 1961, 1968.  
 CREDIF, *De Vive Voix*, élaboré par Marie-Thérèse Moget, Paris, Didier, 1971.  
 G. et J. Capelle: *La France en Direct*, 1, 2, 3, 4, Paris, Hachette, 1969-1972.  
 G. Mauger, M. Brunezière, *Le français et la vie*, 1, 2, 3, 4, Paris, Hachette, 1971-80.  
 Language Programmes Development Centre, *Le français pour tous*, 1, 2, 3, München, Hueber, 1973-1975.

- J. Montredon, Galbris, etc., *C'est le printemps*, Paris, Nathan/Clé International, 1976.
- M. et M. Verdelhan, P. Dominique, *Sans frontières 1, 2, 3*, Paris, Clé International, 1982-86.
- CREDIF, *Archipel, 1, 2, 3*, élaboré par J. Courtillon, S. Raillard, etc., Paris, Didier, 1982-87.
- ビデオ教材
- R. Leenhardt, S. Jézéquel, Dumazeau, Boudot, Scipion, *En français, 1, 2, 3*, Paris, Didier, 1970. (制作協力：フランス外務省、フランス国营放送)
- M.-T. Bréant, P. Bréant, P. Davoust, G. Gonet: *Entrée libre, 1, 2*, Paris, Clé International, 1983-85. (制作協力：フランス外務省、Création 9 Information)
- Brian Page: *A vous la France!*, London, BBC, 1984. (制作協力：BBC、デンマーク・ラジオ放送)
- G. Capelle, A. Rasch: *Avec plaisir, 1, 2*, Paris, Hachette, 1985-6. (制作協力：SWF, WDR, ORF, SRG, RAI, ORF, オーストリア、スイスのテレビ放送局)

〔付記〕 本稿は昭和六一・六二年度成城大学教員特別研究助成による共同研究『大学における外国語教育』における筆者の研究成果の一部を公表したものである。